Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270871
Centre d'intérêt: 751

Binette, Pierre.

"Comme on dit--" et les attitudes à l'endroit de la langue orale : mesure de la réaction normative des enfants à l'écoute d'une anecdote en "français québécois populaire" / Pierre Binette et Jean A. Roy. -- [Québec] : Direction du matériel didactique, 1979.
ii, 83 p. : 28 cm. -- (Rapport / Direction du matériel didactique du Québec)

Titre de la couv. Code: EV-791202. Bibliogr.: p. 71.

Cote Dewey: 372.6/B612c Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Développement du langage *Langue parlée *Expression orale *Communication verbale *Evaluation de programmes *Evaluation de l'apprentissage *Attitude de l'étudiant *Qualité de la langue *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Comme on dit (Projet)

Le projet "Comme on dit" avait pour objectif d'accroître la compétence socio-linguistique des élèves du primaire. Un des éléments essentiels du projet consistait à modifier les attitudes des élèves à l'endroit de l'expression orale en langue maternelle. Le rapport vise à déterminer dans quelle mesure le projet "Comme on dit" atteint cet objectif.

L'évaluation a eu lieu en deux temps: en septembre-octobre 1977 (pré-test) et en mai-juin 1978 (post-test). Elle portait sur 58 classes, de la troisième à la sixième année du primaire, provenant de six commissions scolaires: 40 groupes expérimentaux et 18 groupes de contrôle. Dans tous les cas, une version en "français québécois correct" et une version en "français québécois populaire" d'un même texte étaient présentées aux élèves. Par la suite, ils devaient remplir un questionnaire d'attitudes (reproduit en annexe) permettant de comparer leur perception des deux locuteurs.

Il semble que "Comme on dit" n'atténue pas la portée des influences correctives sur l'appréciation que l'enfant porte à une forme populaire du français québécois oral. Seul le niveau scolaire serait relié à un changement signicatif: avec l'âge s'accroîtrait la portée des influences correctives et normatives du milieu à l'endroit de la langue parlée. Cette incapacité à provoquer des changements au niveau des attitudes face à la langue ne doit toutefois pas surprendre: le cours de français oral peut difficilement faire contrepoids à toutes les influences qui ont cours à l'école et à l'extérieur de l'école.

Type de document: r

Notice(s) connexe(s): 8270866
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270871

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

DIRECTION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

Rapport *Diffusion publique*

"COMME ON DIT..." ET LES ATTITUDES A L'ENDROIT DE LA LANGUE ORALE: MESURE DE LA REACTION NORMATIVE DES ENFANTS A L'ECOUTE D'UNE ANECDOTE EN "FRANCAIS QUEBECOIS POPULAIRE"

Pierre Binette
et
Jean A. Roy

CODE: EV-791202 **DATE:** Le 6 décembre 1979

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. 1

CHAPITRE PREMIER
Les objectifs de la mesure des attitudes 3

CHAPITRE DEUXIEME
L'instrument d'évaluation. 8

A. Le choix du niveau de langue et de l'anecdote. 10

B. La formulation de la version expérimentale du questionnaire et des échelles 14

C. Echantillon de la pré-expérimentation et déroulement en classe 19

1. L'échantillon. 19

2. Le déroulement de la pré-expérimentation en classe. 20

D. Les résultats de la pré-expérimentation et leur analyse. 23

1. Les résultats. 23

2. L'analyse des résultats. 24

E. La version finale du questionnaire d'attitudes 38

CHAPITRE TROISIEME
La phase expérimentale: l'échantillon et le déroulement en classe 39

A. L'échantillon 40

B. Le déroulement en classe. 40

CHAPITRE QUATRIEME
Les méthodes d'analyse 42

A. Introduction. 43

B. Participation au projet 43

C. Méthode d'analyse 52

CHAPITRE CINQUIEME
Les résultats et leur analyse. 56

A. Présentation des résultats. 57

B. Analyse des résultats 59

CHAPITRE SIXIEME
Interprétation des résultats 64

REFERENCES. 70

ANNEXE A
Transcription orthographique des versions en "Français québécois correct" et en "Français québécois populaire" de l'anecdote destinée à l'évaluation des attitudes. . . 72

ANNEXE B
Fac-similé d'une des deux versions pré-expérimentales du questionnaire d'attitudes (feuille-réponse) 74

ANNEXE C
Fac-similé de la version finale du questionnaire d'attitudes (feuille-réponse) et verbatim des consignes. . . 78

INTRODUCTION

L'évaluation du projet "Comme on dit...", on s'en rappellera, poursuit trois grandes familles d'objectifs: les objectifs dits à court terme et reliés à des apprentissages cognitifs spécifiques, les objectifs dits de faisabilité et reliés à l'exploitation du projet en classe et, enfin, les objectifs dits à long terme et reliés d'abord à l'accroissement de la compétence linguistique des enfants et enfin à la modification de leurs attitudes à l'endroit de l'expression orale en langue maternelle.

C'est à ce dernier aspect des objectifs dits à long terme que les pages qui suivent sont consacrées; ce rapport est en effet consacré à l'évaluation des effets du projet "Comme on dit..." sur des enfants de la troisième à la sixième année du primaire au plan des attitudes à l'endroit de l'expression orale en langue maternelle.

CHAPITRE PREMIER

Les objectifs de la mesure des attitudes

Le lecteur familier avec le projet "Comme on dit..." se rappellera que les auteurs ont proposé un objectif fondamental aux enseignantes: accroître la compétence linguistique des enfants, au plan de l'expression orale. Afin de réaliser cet objectif, les auteurs ont cru nécessaire d'élaborer des modules distincts, mais étroitement reliés qui proposent aux enfants des activités qui relèvent de deux domaines spécifiques: l'exercisation de l'expression orale c'est-à-dire le recours systématisé à l'expression orale dans le cadre d'activités structurées et l'objectivation c'est-à-dire la participation à des apprentissages gradués qui culminent dans la mise en contact avec diverses formes régionales d'expression orale. Les auteurs ont cru pouvoir compter sur une accommodation (au sens ou Piaget emploie ce terme) des effets de cette exercisation et de cette objectivation qui résulterait dans une compétence linguistique accrue de la part des enfants.

Les objectifs d'objectivation et d'exercisation sont intimement reliés tout au court du déroulement de "Comme on dit..." en classe. Il est en effet difficile d'exclure le bien fondé du point de vue, voulant que toute discussion en classe constitue une activité d'exercisation de la langue orale, que cette activité ait cours durant une période consacrée au français oral ou durant une période de géographie; il est aussi difficile de réfuter le point de vue voulant que tout apprentissage qui survient dans le cadre des périodes consacrées à la langue maternelle constitue une activité à tout le moins capable de contribuer au processus d'objectivation de la langue.

Ce qui distingue cependant le projet "Comme on dit..." d'autres projets d'intervention au niveau de la langue orale réside principalement dans le caractère éminemment structuré de son intervention au plan de l'objectivation et de l'exercisation. Ainsi, si l'intervention de "Comme on dit..." au chapitre de l'exercisation se retrouve tout au long du projet, elle est surtout concentrée dans le déroulement du quatrième et du cinquième module constitués d'une série de 36 jeux consacrés à la mise en place de situations de communication.

Au plan de l'objectivation, l'intervention de "Comme on dit...", qui a cours bien sûr tout au long du projet, est surtout remarquée dans le cadre des trois premiers modules; le premier de ces modules est consacré à l'apprentissage d'un code de transcription phonétique de l'oral alors que le deuxième module est consacré à des activités métalinguistiques qui s'appuient sur l'exercice structural en classe et que le troisième module enfin est consacré à l'utilisation des outils dont les enfants ont acquis la maîtrise au cours des deux premiers modules afin d'analyser, au moins superficiellement, la forme et le contenu de 12 corpus linguistiques régionaux recueillis dans quelques régions de la francophonie.

Le principal objectif de cette démarche d'objectivation est de faire percevoir à l'enfant le caractère instrumental de la langue et particulièrement, dans le cas qui nous occupe, de la langue orale. Cette démarche, selon les auteurs de "Comme on dit...", ne peut que favoriser l'accroissement de la compétence linguistique de l'enfant dans la mesure où la perception de

plus en plus systématisée de l'existence d'une série de "règles du jeu" dans le domaine de l'expression orale conduira plus rapidement l'enfant à adopter un comportement "compétent", au plan linguistique, en respectant celles des "règles du jeu" que chaque situation de communication impose.

Le caractère profondément socio-linguistique du projet "Comme on dit..." explique sans doute l'importance que l'on a accordée à une forme très pragmatique de compétence linguistique; ce choix a entraîné une dévaluation des impératifs normatifs habituels au profit de nouveaux impératifs de "curiosité" linguistique dont la manifestation la plus évidente consiste à considérer les parlers régionaux et même les niveaux de langue comme des objets d'étude plutôt que comme des lieux privilégiés d'intervention corrective. Il convient de préciser que dans l'esprit des auteurs il n'y avait pas lieu d'éliminer complètement la perspective corrective ou normative de l'enseignement oral, mais plutôt de retarder le moment de l'intervention de cette perspective jusqu'à ce que l'enfant ait pris conscience de la complexité du phénomène de l'expression orale; les auteurs ont voulu permettre ainsi à l'enfant de découvrir par lui-même la richesse, la variété et les écueils des formes de l'expression orale avant de lui imposer une perspective corrective dont la nécessité ne serait pas autrement évidente.

"Comme on dit..." constitue donc une intervention qui déborde largement la diffusion d'un contenu cognitif pour se répercuter aussi au plan des attitudes. Il est manifeste d'ailleurs à cet égard que l'intervention du projet veut provoquer

chez l'enfant l'atténuation graduelle de la prédominance des attitudes correctives (ou normatives) à l'endroit de la langue orale. Cette modification des attitudes des enfants constitue d'ailleurs dans l'esprit des auteurs, le corollaire inévitable de l'objectivation de la langue; c'est en effet à l'occasion de la découverte du caractère instrumental de la langue orale que l'on peut compter que les enfants perçoivent le caractère "accesoire" des variantes phonétiques, lexicales ou même syntaxiques et des niveaux de langue plus ou moins nombreux avec lesquels ils sont quotidiennement en contact. Cette "découverte" de l'enfant permettrait, selon les auteurs, de voir celui-ci tirer profit de cette maîtrise pour mieux comprendre autrui et éventuellement pour mieux s'exprimer, c'est-à-dire s'en faire comprendre.

L'équipe d'expérimentation a donc convenu qu'il fallait rendre compte de cet aspect important des retombées éventuelles de "Comme on dit..." que constituent les attitudes des enfants à l'endroit de la langue orale; ce rapport y est donc consacré.

CHAPITRE DEUXIEME

L'instrument d'évaluation

Au cours de l'année 1975, les membres qui constituaient alors l'équipe d'expérimentation du projet "Comme on dit..." abordèrent collectivement les étapes préliminaires d'élaboration d'un instrument qui devait être consacré à la mesure des attitudes des enfants à l'endroit de la langue orale, afin de mesurer les effets du projet "Comme on dit..." sur ce domaine. Ces premières étapes furent principalement consacrées à l'identification précise du contenu et à l'élaboration d'une stratégie de mesure appropriée à l'évaluation de ce contenu.

Au chapitre du contenu il fut décidé que l'instrument d'évaluation serait consacré aux attitudes des enfants à l'endroit d'un niveau de langue caractéristique du parler québécois à déterminer ultérieurement. Il fut corollairement décidé de ne pas tenter d'évaluer les attitudes des enfants à l'endroit des parlers régionaux (ou dialectes) pratiqués au Québec; une pareille entreprise, si elle n'eut pas été dénuée d'intérêt, aurait cependant posé deux problèmes que l'équipe d'expérimentation n'était pas alors en mesure de résoudre.

Le premier de ces problèmes résidait dans la difficulté financière pour l'équipe d'expérimentation de localiser un usager d'un parler régional québécois caractérisé à qui confier la tâche "d'informateur" pour constituer un enregistrement sonore. Le deuxième de ces problèmes résidait dans le fait que le brassage démographique québécois que l'on constate dans les classes de la région de Montréal rendait difficile le choix d'un "dialecte" qui soit uniformément distant du "dialecte" couramment utilisé par tous les enfants de ces classes.

Au plan de la stratégie de mesure, l'équipe d'expérimentation a décidé que l'on procéderait à la diffusion en classe de l'enregistrement d'une très brève anecdote par un "comédien" qui adopterait un niveau de langue caractérisé préalablement choisi. Au terme de cette diffusion, les enfants seraient invités à juger de la personne du "comédien" en situant leur point de vue sur une série d'échelles de type Likert associées à des énoncés consacrés à l'évaluation de ce "comédien". Cette stratégie permettait d'évaluer les réactions des enfants à un individu dont ils ne connaîtraient que la voix et le niveau de langue. Le chapitre qui suit relate les diverses étapes de l'élaboration de cet instrument de mesure.

A. LE CHOIX DU NIVEAU DE LANGUE ET DE L'ANECDOTE

La première étape des travaux d'élaboration de l'instrument de mesure des attitudes fut consacrée à l'élaboration du matériel sonore proprement dit; ce matériel sonore, on l'a vu plus haut, consiste en un enregistrement d'une durée d'à peu près une minute d'une anecdote qu'un "comédien" propose aux enfants en adoptant un niveau de langue préalablement déterminé. Cette première étape a donc été consacrée aux démarches qui menèrent au choix d'un niveau de langue caractérisé de même qu'à l'élaboration de l'anecdote proposée aux enfants.

Dans un premier temps, l'équipe de recherche a postulé l'existence au moins théorique de plusieurs niveaux de langue; parmi ceux-ci, elle a retenu les quatre niveaux suivants:

1) Le "Français de la francophonie européenne" dont on entend ici plusieurs formes dans la bouche d'une partie instruite et cultivée de la population récemment immigrée.

2) Le "Français dit international" qui s'apparente beaucoup au "Français de la francophonie européenne" tout en adoptant quelques caractéristiques locales généralement phonétiques; ce niveau de français est parlé par la partie francophone de la population québécoise qui souhaite s'exprimer de façon résolument recherchée. On pourrait l'identifier au français que les plus "soigneux" des annonceurs ou intervieweurs de la Société Radio-Canada pratiquent sur les ondes.

3) Le "Français québécois correct" qui s'apparente beaucoup au "Français dit international" dont il s'éloigne cependant entre autres par sa phonologie et ses intonations plus québécoises; c'est le niveau de langue familier correct qu'adoptent généralement, entre autres, des individus tels que les syndicalistes Marcel Pépin et Louis Laberge de même que les journalistes de la radio Gilles Gougeon et Claude Sauvé.

4) Le "Français québécois populaire" qui est surtout pratiqué par les milieux populaires. Il diffère du "Français québécois correct" par sa phonologie, son lexique et sa syntaxe, mais il est résolument français, c'est-à-dire en particulier, dépourvu de tournures syntaxiques anglaises ou d'anglicismes. On le retrouve dans la bouche de certains personnages des téléromans de Mia Riddez-Morisset, de Victor-Lévy Beaulieu et de Claude Jasmin.

On procéda ensuite à l'enregistrement de trois versions préliminaires de l'anecdote déjà choisie qui correspondaient aux trois derniers niveaux de langue répertoriés plus haut, par deux

locuteurs masculins adultes; le premier des niveaux de langue répertorié plus haut fut éliminé d'emblée parce que trop rare. Ces trois versions sonores furent soumises à un premier groupe constitué de socio-linguistes et de quelques anthropologues de l'Université de Montréal. Ceux-ci ont constaté que les messages tels qu'enregistrés correspondaient effectivement à trois niveaux de langue distincts. Certaines remarques concernant des incongruités de certaines parties de l'enregistrement entraînèrent des modifications aux enregistrements initiaux.

Ces versions améliorées furent ensuite soumises à un deuxième groupe constitué d'une vingtaine d'employés de différentes sources du S.G.M.E. La version du "Français dit international" suscitait des réactions telles que: "c'est du français recherché", "c'est un type qui parle bien", "c'est un langage intellectuel", "c'est snob", "bourgeois", "trop huppé", "très éduqué"; la version dite du "Français québécois correct" suscitait pour sa part des réactions telles que: "c'est bien", "c'est ce qu'on dit d'ordinaire", "c'est comme tout le monde", "c'est ce que je comprends le mieux", "ça me reflète plus"; la version dite du "Français québécois populaire" suscitait enfin des réactions telles que: "nos parents parlent comme ça", "c'est le langage de la rue", "c'est du canadien français du bon vieux temps".

A la lumière de ces observations et des réflexions en cours dans l'équipe, il fut décidé que seules les versions dites du "Français québécois correct" et du "Français québécois populaire", seraient proposées à l'évaluation des enfants au cours de l'étape subséquente; cette décision fut dictée par la

clientèle du projet "Comme on dit..." dont il fut estimé qu'elle appartenait à des milieux familiaux très généralement étrangers au "Français dit international".

Il convient aussi de rendre compte d'une observation importante apportée par les linguistes consultés. Les enregistrements se rapprochent plus de la forme littéraire que de la forme orale: la syntaxe qui y a cours est celle de la langue écrite plutôt que parlée, il manque de charnières d'introduction et on y trouve peu de répétitions.

Pour pallier ces défauts, il aurait fallu enregistrer la voix d'un locuteur natif racontant les deux versions de la même histoire. Cette solution comporte des désavantages: en premier lieu le contrôle de l'étroite correspondance qui doit exister au niveau de la forme entre les deux versions s'avère impossible à réaliser; deuxièmement, il est très difficile de trouver un locuteur natif qui s'exprime avec aurant de facilité dans les deux niveaux de langue.

Devant ces difficultés, il fut quand même décidé de conserver les corpus dans leur forme d'histoire racontée à partir d'un texte lu.

Parallèlement aux travaux reliés au choix des niveaux de la langue, l'équipe se consacra à l'élaboration d'une anecdote qui devait constituer le contenu de l'enregistrement sonore. Cette anecdote devait présenter trois caractéristiques:

1) Elle devait être suffisamment brève pour soutenir les attentions défaillantes et suffisamment longue pour permettre l'identification des caractéristiques essentielles de sa forme linguistique.

2) Elle devait être suffisamment intéressante sans toutefois absorber l'intérêt des enfants au point que ce soit le contenu de l'histoire qui influence leurs réponses.

3) Elle devait enfin être suffisamment banale pour permettre l'élaboration sur un thème unique de deux versions dans deux niveaux de langue distincts qui puissent être jugées acceptables ou plausibles par les enfants.

Après quelques tentatives plus ou moins fructueuses, l'équipe choisit de retenir une anecdote qui racontait l'histoire de deux amis qui se rencontrent par hasard et décident d'aller au restaurant; en cours de route, l'un d'eux perd son chapeau qui est écrasé par une voiture. Les deux versions de cette anecdote durent un peu plus d'une minute. Le lecteur trouvera en annexe A la transcription de ces deux versions.

B. LA FORMULATION DE LA VERSION EXPERIMENTALE DU QUESTIONNAIRE ET DES ECHELLES

L'objectif principal de la première version du questionnaire était de connaître les réactions des enfants à chacune des deux versions linguistiques de l'anecdote. On procéda à l'élaboration d'une vingtaine de phrases qui furent d'abord soumises à 15 élèves de sept à huit ans dans le but de vérifier

leur compréhension de ce genre d'énoncés; suite à leurs commentaires, 21 énoncés furent sélectionnés. Ces énoncés avaient été formulés puis regroupés en quatre pôles:

1) Les attitudes à l'endroit du langage ou du discours du locuteur:

   a) "je comprends bien ce qu'il dit";

   b) "il fait des efforts pour parler comme ça";

   c) "il prononce bien";

   d) "il parle correctement":

   e) "c'est bien de parler comme lui".

2) L'identification éventuelle au locuteur ou, au contraire, l'absence d'identification à celui-ci:

   f) "je me sens à l'aise avec lui";

   g) "je parle comme lui";

   h) "il pourrait être mon voisin";

3) Les attitudes à l'endroit du locuteur en tant que personne:

   i) "je l'aime";

   j) "il est fin, intelligent".

   Deux autres formulations furent ajoutées à ce pôle afin d'évaluer la stabilité de jugement des enfants au cours du questionnaire:

   k) "il est aimable" où l'on pouvait espérer une corrélation positive élevée avec l'énoncé "je l'aime", et

   l) "il est bête, stupide" où l'on pouvait espérer une corrélation négative élevée avec l'énoncé "il est fin, intelligent".

4) Les attitudes à l'endroit du groupe de personnes que le locuteur évoque chez l'enfant par le niveau de langue que ce locuteur utilise:

m) "c'est quelqu'un d'important";

n) "Il commande aux autres, c'est un chef";

o) "Il a de l'ambition";

p) "Il a fait beaucoup d'études";

q) "Il est sûr de lui";

r) "Il parle comme un directeur d'école";

s) "Il parle comme un menuisier, un jardinier, un ouvrier";

t) "Il travaille beaucoup";

u) "Il réussit ce qu'il fait".

Il convient d'ajouter ici quelques éclaircissements sur ce dernier pôle. Lorsqu'un individu entend un message parlé, ses réactions à la communication sont attribuables en partie au niveau de langue qu'il perçoit et elles sont probablement aussi le reflet des attitudes qu'il possède à l'endroit du groupe de gens qui utilisent ce niveau de langue. La présence de ces énoncés voulait donc permettre de constater le déplacement des attitudes des enfants quant à leur perception du langage comme reflet de la compétence économico-socio-culturelle.

On procéda ensuite à la redistribution aléatoire des questions avant d'amorcer l'impression de la version expérimentale du questionnaire.

Chacun des énoncés constituant ce questionnaire était proposé aux enfants qui devaient exprimer leur réaction à son égard en choisissant parmi quatre opinions, celle qui leur convenait le mieux: OUI, oui, non et NON. Au moment des directives orales, le responsable de l'administration du test exposait aux enfants la convention relative à ce choix; on pourrait la représenter schématiquement comme suit:

1) Si vous êtes tout à fait d'accord, répondez	OUI
2) Si vous êtes modérément d'accord, répondez	oui
3) Si vous êtes modérément en désaccord, répondez	non
4) Si vous êtres tout à fait en désaccord, répondez	NON

La compréhension de cette convention et de ces appréciations a été également contrôlée et même les enfants de sept à huit ans ont bien compris la nuance entre les OUI et NON qui marquent des opinions tranchées ou catégoriques et les oui et non qui indiquent des opinions plus nuancées.

Le recours à des échelles en quatre points plutôt qu'aux échelles plus conventionnelles en cinq points a pour principal objectif d'amener l'enfant à formuler une réponse qui soit positive ou négative. Cette décision s'inspirait en particulier de la crainte que les enfants, aussi peu familiers avec ce genre d'instrument de mesure qu'avec la nature de

l'objet mesuré, choisissent trop souvent le point milieu et neutre d'une échelle comportant un nombre impair de points.

C'est d'ailleurs une prudence semblable qui a dicté la décision d'utiliser presque exclusivement des énoncés positifs au lieu de recourir à l'habituelle alternance d'énoncés positifs et négatifs. Il a été jugé préférable de courir le risque qu'il s'établisse chez les enfants un pattern de réponse systématisé (le response set de la psychométrie) plutôt que de courir celui de placer ces enfants, peu familiers avec ce genre d'instruments, dans une situation ou la moindre inattention de leur part au passage de la tournure négative à la tournure positive des énoncés aurait pu entraîner des discordances qui auraient sérieusement mis en péril la fidélité des résultats observés.

Le lecteur trouvera dans l'annexe B la transcription de ce questionnaire. Il convient de signaler que ce questionnaire fut diffusé en deux versions: la première était destinée aux enfants de deuxième année et chaque question était imprimée en caractères plus gros sur un feuillet distinct alors que la deuxième version était plus conventionnelle et destinée aux enfants de troisième et de quatrième année. Chacune de ces versions comportait un bref questionnaire biographique, deux exemples destinés à familiariser l'enfant avec le mode de réponse et 21 énoncés à évaluer.

C. ECHANTILLON DE LA PRE-EXPERIMENTATION ET DEROULEMENT EN CLASSE

1. L'échantillon

Les enfants constituant l'échantillon de la pré-expérimentation se répartissent dans trois niveaux scolaires, dans trois niveaux socio-économiques, dans deux versions linguistiques et dans deux groupes distincts correspondant à chacun des deux locuteurs qui avaient procédé à l'enregistrement des anecdotes.

Le niveau scolaire auquel est officiellement destiné le projet "Comme on dit..." est la troisième année; des groupes de la deuxième et de la quatrième année furent aussi choisis pour permettre de constater une évolution éventuelle des réponses en fonction de l'âge des enfants.

Il fut par ailleurs décidé de recueillir des données d'observation parmi des groupes d'enfants représentants des milieux différents: favorisé, moyen et populaire. Le choix des écoles représentant ces milieux fut arbitraire. Le collège Mont-Jésus-Marie situé à Outremont et où le coût annuel de la scolarité d'un enfant était alors évalué à $1 000 fut choisi comme représentant les milieux favorisés. Sur les conseils de Pierre Chamberland de la C.E.C.M., l'Ecole Victor Rousselot de St-Henri fut choisie pour représenter les milieux populaires et l'Ecole Albert Le Grand à Rosemont, pour les milieux moyens.

On trouvera dans le tableau I qui suit la répartition des effectifs de l'échantillon de la pré-expérimentation selon l'ensemble des variables ayant servi à sa stratification.

L'examen de ce tableau révèle que l'équipe d'expérimentation n'a vu mettre à sa disposition, dans chacune des trois écoles, qu'une seule classe de deuxième année. Les deuxième années accessibles se virent donc soumettre les deux versions (populaire et correcte) d'un seul locuteur. Cette situation a entraîné, on le verra plus loin, la mise à l'écart des données recueillies auprès des classes de troisième et de quatrième année qui se sont vu présenter les versions de l'anecdote dites par le locuteur qui n'avaient pu être présentées à des enfants de deuxième année. La section D de ce rapport ne sera donc consacrée qu'aux données recueillies auprès de classes qui ont pu entendre les versions enregistrées par le locuteur Harvey P. alors que celles correspondant au locuteur Robert C. furent écartées d'emblée parce que la série de résultats qu'elles constituaient était incomplète.

2. Le déroulement de la pré-expérimentation en classe

L'équipe de travail qui a visité les écoles se composait de quatre membres, trois femmes et un homme. Dans chaque école visitée, la moitié de l'équipe restait sur place dans la classe concernée pendant que l'autre moitié de

TABLEAU I

Répartition des effectifs échantillonnaux exprimé en nombre de sujets selon l'ensemble des variables ayant servi à sa stratification

			Milieu socio-économique								
			Favorisé (Mont-Jésus-Marie)			Moyen (Albert Le Grand)			Populaire (Victor Rousselot)		
	Année scolaire		2°	3°	4°	2°	3°	4°	2°	3°	4°
Locuteur + niveau de langue	1° Locuteur Harvey P.	F.Q.C.*	9	9	12	8	8	9	13	12	11
		F.Q.P.**	11	10	11	9	12	7	14	11	10
	2° Locuteur Robert C.	F.Q.C.	--	8	11	--	9	11	--	16	12
		F.Q.P.	--	10	11	--	8	12	--	13	9

* Français québécois correct

** Français québécois populaire

l'équipe amenait la moitié des effectifs de cette classe dans un autre local. Après avoir accueilli les deux groupes d'enfants et leur avoir expliqué qu'ils devraient répondre à un questionnaire après avoir écouté un message enregistré, les responsables de l'administration les avertissaient que dans le cas où ils rencontreraient des difficultés à comprendre certaines questions, ils pourraient s'adresser à ces responsables pour obtenir des explications. Dans le cas des enfants de deuxième année, les énoncés leurs furent lus par les responsables de l'administration; pour ce dernier groupe d'enfants, les questions avaient par ailleurs été réunies sous la forme d'un livret où à chaque énoncé correspondait une page alors que pour tous les autres enfants, les questions étaient regroupées sur une seule feuille.

Pour atteindre la plus grande spontanéité dans les réponses, il n'a jamais été dit aux enfants de façon implicite ou explicite qu'ils étaient examinés sur leur appréciation du niveau de la langue. A cette fin, les classes visitées étaient divisées en deux groupes constitués au hasard; chacun de ces deux groupes n'entendit qu'une seule fois le message et ignorait donc qu'il en existait deux versions qui se distinguaient par les niveaux de langue.

Il convient enfin de signaler que l'équipe d'expérimentation avait préalablement convenu que, sans les écarter de l'administration du questionnaire, tous les enfants qui utilisaient une autre langue que le français à la maison seraient éliminés de l'échantillon final, au moment de la compilation des questionnaires.

D. LES RESULTATS DE LA PRE-EXPERIMENTATION ET LEUR ANALYSE

1. Les résultats

Il convient d'abord de rappeler que, comme on l'a déjà mentionné au terme de la section C, cette section n'est consacrée qu'aux résultats reliés au locuteur Harvey P.

Il y a par ailleurs lieu de signaler qu'entre les premières étapes de la compilation des résultats et les dernières étapes de ce processus qui font seules l'objets de cette section, l'équipe d'expérimentation a constaté que son travail prenait l'allure d'une étude socio-linguistique et que son mandat consistait plutôt à élaborer un instrument de mesure dont la fonction était très spécifique. Il fut donc décidé de concentrer la dernière partie du travail de compilation et la quasi totalité du travail d'analyse sur la version populaire de l'anecdote. L'objectif de l'intervention de mesure dont ce rapport rend compte est de constater les effets à l'endroit de la langue orale. Or dans la mesure ou l'objectif du projet est à cet égard d'atténuer graduellement le poids des attitudes correctrices et normatives des enfants, on n'a besoin que de la version populaire de l'anecdote pour constater si un tel changement d'attitude survient chez les enfants qui participent au déroulement de "Comme on dit...".

Il convient ensuite de signaler que la présentation des résultats qui suit est sommaire. Le nombre élevé de ni-

veaux de stratification de l'échantillon pourrait occasionner une présentation très détaillée des résultats; les objectifs de cette section du rapport ne justifient cependant pas qu'on consacre autant d'espace à ces résultats trop détaillés.

On observe d'abord que 186 enfants se virent présenter les deux versions du locuteur Harvey P. Au chapitre du niveau de langue 91 d'entre eux (48.9%) se virent présenter la version correcte alors que les 95 autres (51.1%) se virent présenter la version populaire. Au chapitre du niveau scolaire, 64 enfants (34.3%) étaient en deuxième année, 62 (33.3%) en troisième et 60 enfin (32.3%) en quatrième. Au chapitre enfin du milieu socio-économique 62 enfants (33.3%) provenaient d'un milieu favorisé, 53 (28.5%) d'un milieu moyen et 71 enfin (38.2%) d'un milieu défavorisé.

On trouvera dans le tableau 2 la répartition pourcentuelle des choix de l'ensemble des enfants de deuxième, troisième et quatrième année provenant de trois milieux socio-économiques distincts qui ont répondu à une épreuve pré-expérimentale d'attitudes à l'endroit d'un niveau de langue dit "Français québécois populaire".

2. L'analyse des résultats

Les techniques d'analyse statistique subséquemment utilisées dans le développement de cet instrument de

mesure des attitudes ont été choisies afin de permettre de construire une épreuve finale qui présente une grande homogénéité interne et afin de déterminer l'existence d'une structure factorielle sous-jacente qui permette d'en établir la validité de contenu.

Pour atteindre ces objectifs on a eu principalement recours à l'analyse des inter-corrélations entre les items et à l'analyse factorielle.

Avant d'aborder plus en détail l'analyse des résultats de la pré-expérimentation il convient de préciser que si l'analyse des inter-corrélations peut porter sur des données dont le caractère est ordinal (en recourant au calcul de coefficients de corrélation non-paramétriques), l'utilisation de l'analyse factorielle implique pour sa part que les données qui en font l'objet appartiennent au moins à une échelle à intervalles égaux; dans le cas de l'analyse factorielle il s'agit d'un postulat que l'on ne saurait transgresser. Il fut donc nécessaire de procéder à la transformation des données brutes recueillies au moment de la pré-expérimentation. La nature de cette transformation sera discutée plus loin.

La première étape de l'analyse des résultats a d'abord consisté à constituer la matrice d'inter-corrélation des items de l'épreuve pré-expérimentale du questionnaire. On a donc procédé au calcul des indices de corrélation de Spearman; cet indice non-paramétrique de

TABLEAU 2

Répartition pourcentuelle des choix de l'ensemble des enfants de 2ième, 3ième et 4ième année provenant de trois milieux socio-économiques distincts à une épreuve pré-expérimentale d'attitudes à l'endroit d'un niveau de langue dit "Français québécois populaire"

		OUI	oui	non	NON
1.	Je comprends bien ce qu'il dit	,639	,246	,077	,038
2.	Il est fin, intelligent	,389	,372	,150	,089
3.	Il a fait beaucoup d'études	,355	,295	,186	,164
4.	Il fait des efforts pour parler comme cela	,373	,281	,184	,162
5.	Je crois ce qu'il dit	,330	,363	,126	,181
6.	C'est quelqu'un d'important	,184	,205	,308	,303
7.	Il prononce bien	,402	,234	,141	,223
8.	Il est bête, stupide	,224	,197	,230	,350
9.	Il a de l'ambition	,279	,268	,240	,213
10.	Il parle comme un directeur d'école	,178	,135	,205	,481
11.	Je me sens à l'aise avec lui	,276	,308	,173	,243
12.	Il parle correctement	,296	,188	,210	,306
13.	Je l'aime	,259	,270	,232	,238
14.	Il commande aux autres	,152	,092	,245	,511
15.	C'est bien de parler comme lui	,251	,202	,126	,421
16.	Il est sûr de lui	,390	,363	,154	,093
17.	Il parle comme un menuisier, un jardinier ...	,328	,161	,210	,301
18.	Il est aimable	,395	,270	,200	,135
19.	Je parle comme lui	,081	,130	,168	,622
20.	Il pourrait être mon voisin	,348	,272	,130	,250
21.	Il travaille beaucoup	,314	,243	,211	,232

corrélation de rang permet de mesurer le degré de similitude entre les rangs qu'ont obtenus les sujets à toutes les questions prises une à une et les rangs qu'ils ont obtenus à toutes les autres prises successivement. Le tableau 3 présente la matrice d'inter-corrélation ainsi calculée de meme que le nombre de coefficients de corrélation qui excède .25, en regard de chaque item.

On se rappellera que l'indice de corrélation de Spearman prend une valeur comprise entre -1.00 et 1.00 que lorsque cette valeur excède .25 ou .30 elle dénote une association positive entre les deux variables mises en présence. Ainsi, par exemple l'indice .60 que l'on observe entre la question 7 et la question 12 indique que les sujets qui sont d'accord avec l'énoncé 7 le sont généralement avec l'énoncé 12 et que les sujets qui sont en désaccord avec l'énoncé 7 le sont généralement aussi avec l'énoncé 12.

L'examen du tableau 3 révèle, dans sa dernière colonne, que les questions 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 18 et 21 sont toutes positivement associées avec au moins 5 et parfois jusqu'à 13 autres questions de l'épreuve pré-expérimentale du questionnaire. La sélection de ces questions dans l'épreuve finale assurerait un haut degré d'homogénéité interne dans la mesure où ces éléments pris séparément permettent de constituer des distributions des sujets qui sont associées positivement et de façon convergente.

TABLEAU 3

Matrice d'inter-corrélation non-paramétrique (P de Spearman) des 21 items de la version pré-expérimentale du questionnaire d'attitudes et nombre de coefficients de corrélation excédant .25 pour chaque item

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	$\sum P \geq .25$
1	-	.14	.14	.14	.03	.08	.25	.03	-.02	.11	.10	.26	.12	-.08	.14	.09	-.08	.08	.04	.01	.18	2
2		-	.38	.27	.31	.26	.45	-.36	.22	.13	.43	.37	.31	.17	.30	.34	-.04	.36	.18	.11	.41	12
3			-	.17	.18	.34	.35	-.10	.13	.23	.22	.33	.19	.18	.23	.21	-.02	.24	.11	.18	.30	5
4				-	.07	.09	.31	-.04	.08	.05	.15	.08	.21	.07	.17	.10	.08	.13	.10	.09	.18	2
5					-	.19	.32	-.21	.17	.10	.22	.19	.18	.28	.12	.19	-.01	.25	.20	.15	.22	4
6						-	.26	-.12	.15	.14	.26	.28	.24	.20	.11	.27	.01	.32	.09	.05	.36	8
7							-	-.23	.21	.21	.30	.60	.32	.11	.47	.26	.02	.35	.16	.19	.36	13
8								-	.04	-.03	-.33	-.36	-.29	.07	-.21	-.24	.05	-.33	-.01	-.11	-.22	0
9									-	.12	.25	.22	.09	.19	.11	.13	.10	.13	.03	.18	.16	1
10										-	.10	.28	.15	.22	.21	.12	.05	.24	.02	.15	.11	1
11											-	.34	.49	.04	.32	.42	-.08	.46	.19	.28	.24	10
12												-	.37	.08	.50	.29	-.13	.41	.18	.21	.31	12
13													-	.11	.32	.36	-.08	.47	.24	.17	.20	7
14														-	.11	.04	.04	.06	.08	.04	.12	1
15															-	.17	-.15	.32	.26	.16	.20	7
16																-	.02	.44	.12	.05	.33	8
17																	-	-.03	.05	-.07	.10	0
18																		-	.09	.26	.36	11
19																			-	.16	.15	1
20																				-	.11	2
21																					-	7

Il convient, avant de poursuivre l'examen des résultats, de constater le niveau de corrélation entre les énoncés 2 et 8 d'une part puis 13 et 18 d'autre part; ces deux paires d'énoncés avaient été intentionnellement créées afin de mesurer, au moins sommairement, le degré de congruence des répondants. Le degré moyennement négatif de corrélation (-.36) entre les énoncés "il est fin, intelligent" et "il est bête, stupide" et le degré modérément positif de corrélation (.47) entre les énoncés "je l'aime" et "il est aimable" semblent confirmer un certain niveau de congruence de la part des répondants mais ce niveau reste beaucoup moins élevé qu'on pourrait s'y attendre. Ce niveau relativement faible de congruence des répondants est peut être attribuable au jeune âge des répondants ou à leur inexpérience de ce genre de mode de réponse.

La deuxième étape de l'analyse des résultats a ensuite été consacrée à l'analyse factorielle des résultats. Cette analyse postule que les données soumises à l'analyse relèvent d'une échelle à intervalle égaux. Il a donc préalablement fallu transformer les résultats bruts afin de satisfaire à cette exigence; avant de décrire sommairement la nature de cette transformation, il convient peut-être d'exposer préalablement l'objectif qu'elle poursuit.

On se rappellera que les sujets consignaient leurs réponses au questionnaire d'attitudes en cochant l'une ou l'autre des quatre catégories suivantes, en regard de chacun des énoncés: OUI, oui, non et NON. Si l'on peut ensuite

faire coïncider les valeurs numériques 4, 3, 2 et 1 avec ces quatre catégories, il faut être prudent au moment où l'on procède à l'analyse de ces données. Les quatre valeurs numériques que l'on vient d'assigner ont une valeur au moins ordinale dans la mesure où l'enfant qui respecte la consigne est plus d'accord avec un énoncé s'il coche 4 plutôt que 3 ou 3 plutôt que 2 ou 2 plutôt que 1. Dans ce cas particulier, l'appartenance des données à l'échelle ordinale est évidente et le recours aux instruments statistiques d'analyse prévu pour cette échelle numérique est légitime.

Il se trouve cependant que le recours à une technique d'analyse plus sophistiquée (comme c'est ici le cas avec l'analyse factorielle) implique que les données traitées soient d'un niveau d'échelle plus élevé. Si l'on examine les résultats de la transformation sommaire que l'on a d'abord fait subir aux résultats en assignant les valeurs 4, 3, 2 et 1 respectivement aux catégories OUI, oui, non et NON, on constate qu'il est impossible d'affirmer que la distance entre chaque catégorie est égale, d'une catégorie à l'autre, dans la mesure où il n'est rien de moins certain que la distance sémantique entre OUI et oui soit égale à celle qui se trouve entre NON et non ou à celle entre oui et non. Dans cette situation il est nécessaire de procéder à une transformation des résultats bruts afin que les intervalles numériques qui en résultent soient exprimés dans une échelle à intervalles égaux.

Les résultats bruts de l'épreuve pré-expérimentale du questionnaire d'attitudes furent donc transformés selon

la méthode présentée par E.L. Edwards (1957); cette méthode (qui s'appuie sur la propension de l'ensemble des répondants à formuler des réponses distribuées normalement) exprime numériquement la distance entre les catégories en unités Z. On trouvera l'illustration des diverses étapes du processus de transformation dans le tableau 4.

Les résultats transformés firent ensuite l'objet d'une analyse factorielle comportant une rotation orthogonale varimax et une normalisation Kaiser des scores factoriels. Le tableau 5 présente les saturations en facteurs des 21 items de l'épreuve pré-expérimentale du questionnaire d'attitudes. Cette analyse permet de constater la présence de six facteurs dont la valeur propre (eigen value) est supérieure à 1.00; les six facteurs ainsi isolés découvrent 55.2% de la variance observée. La dernière étape de cette analyse doit être consacrée à l'identification concrète de chacun des principaux construits théoriques que sont les facteurs.

Le premier facteur regroupe quatre items dont la saturation sur ce facteur excède .35; il s'agit des items 11, 13, 18 et 19 constitués par les énoncés suivants: "je me sens à l'aise avec lui", "je l'aime", "il est aimable" et "je parle comme lui". Ce facteur correspondrait donc à une réaction affective d'adhésion du répondant à l'endroit du locuteur; en bref, le facteur "coeur".

TABLEAU 4

Illustration des étapes du processus de transformation des scores bruts d'une échelle de type Likert selon la technique de Edwards (1957) à partir des résultats bruts à l'item 1 qui se lit: "je comprends bien ce qu'il dit"

Valeurs d'échelle non-transformées		N	%	% ajusté pour abstentions	% cumulé	Point milieu [1]	Z [2]	Valeurs d'échelle après transformation [3]
NON	1.00	7	.038	.038	.038	.019	-1.977	1.000
non	2.00	14	.075	.077	.115	.077	-1.379	1.598
oui	3.00	45	.242	.246	.361	.248	- .662	2.315
OUI	4.00	117	.629	.639	.100	.681	.479	3.456
ABSTENTION		3	.016	---				
TOTAL		186	1.00	1.00				

[1] Calculé en ajoutant la moitié du pourcentage de l'intervalle concerné au pourcentage cumulatif de l'intervalle précédent.

[2] Valeur Z correspondante au pourcentage du point milieu, selon J.E. Wertin-Fergerson (1959).

[3] Valeurs comprises entre 1 et 4 en rendant la première valeur de Z égale à 1.000 et en ajoutant à toutes les autres valeurs de Z la différence entre le premier Z et 1.000. Dans le cas illustré ici, on a ajouté 2.977 à -1.977 pour obtenir 1.000; on a ensuite ajouté cette valeur constante 2.977 aux trois autres valeurs Z (soit -1.379, -.662 et .479) pour obtenir les valeurs d'échelles transformées correspondantes (soit 1.598, 2.315 et 3.456).

TABLEAU 5

Saturation des 21 items de l'épreuve pré-expérimentale du questionnaire d'attitudes sur les six facteurs[1] dont la valeur propre (eigen value) excède 1.000 (les valeurs excédant .35 sont marquées d'un astérique)

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Facteur 6
1	.054	.317	.112	-.084	.191	-.070
2	.194	.069	*.389	.340	.310	.182
3	-.031	.154	*.456	.061	.145	.270
4	.055	.004	.128	.003	*.385	.036
5	.269	-.085	.096	.252	.245	.303
6	.089	.102	*.647	.012	.076	.170
7	.047	*.393	.202	*.354	*.629	.180
8	-.230	-.102	-.176	-.662	-.131	.011
9	.036	-.208	.106	.176	.036	*.357
10	.084	.233	.119	.011	-.017	.289
11	*.470	.173	.289	.314	.060	.107
12	.162	*.666	.230	.335	.206	.245
13	*.533	.342	.238	.174	.166	-.128
14	.024	-.116	.141	-.152	.141	*.638
15	.258	*.446	.078	.127	.347	.216
16	.297	.066	*.440	.207	.069	.027
17	-.048	-.286	.016	-.025	.061	.063
18	*.530	.216	*.416	.244	-.024	.069
19	*.403	.041	-.009	-.090	.335	.166
20	.274	.095	.011	.154	.062	.219
21	.193	.025	*.483	.139	.261	.070

[1] Ces six facteurs furent isolés par le biais d'une analyse factorielle comportant une rotation orthogonale varimax et une normalisation Kaiser.

Le deuxième facteur regroupe trois items dont la saturation sur ce facteur excède .35; il s'agit des items 7, 12 et 15 constitués par les énoncés suivants: "il prononce bien", "il parle correctement" et "c'est bien de parler comme lui". Ce facteur correspondrait donc à une réaction de contrôle normatif que le répondant exerce sur le discours du locuteur; en bref, le facteur "correction".

Le troisième facteur regroupe six items dont la saturation sur ce facteur excède .35; il s'agit des items 2, 3, 6, 16, 18 et 21 constitués par les énoncés suivants: "il est fin, intelligent", "il a fait beaucoup d'études", "c'est quelqu'un d'important", "il est sûr de lui", "il est aimable" et "il travaille beaucoup". Ce facteur correspondrait donc à une réaction d'appréciation du niveau de réussite sociale du locuteur par le répondant; en bref, le facteur "succès".

Les trois derniers facteurs regroupent pour leur part un nombre trop limité d'items pour qu'il soit utile de leur accorder autant d'importance qu'aux trois premiers facteurs.

Il appert donc que la structure fondamentale de l'épreuve finale, au plan factoriel, gravite autour de trois pôles: coeur, correction et succès. Ce construit théorique révélé par l'analyse factorielle a-t-il quelques fondements dans la réalité? L'équipe d'expérimentation l'a cru. Il semble raisonnable de prétendre que le répon-

dant placé dans une situation d'évaluation d'un locuteur porte un jugement complexe dont les trois principales composantes pourraient être traduites par les questions suivantes: "est-ce que j'aime ce locuteur"? "Est-ce qu'il parle correctement"? "Est-ce que ce locuteur est un individu qui réussit dans la vie"? Le construit théorique sous-jacent reflété par ces questions apparaît, à notre avis, valide c'est-à-dire conforme à la réalité.

L'étape finale du processus de sélection des items de l'épreuve finale du questionnaire d'attitudes a consisté à intégrer les résultats de l'analyse d'inter-corrélation et de ceux de l'analyse factorielle. Cette démarche, qui est illustrée par le tableau 6, veut ainsi constituer une épreuve qui soit à la fois fidèle au plan de l'homogénéité et valide au niveau de la validité de construit et de la validité apparente.

L'examen du tableau 6 présente visuellement le résultat de l'analyse d'inter-corrélation et de l'analyse factorielle en signalant dans chaque cas ceux des 21 items que chacune de ces deux techniques d'analyse a isolé. L'examen de ce tableau révèle le degré exceptionnellement élevé de convergence des résultats que ces deux techniques d'analyse permettent de constater. On voit en particulier que les items 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16 et 21 saturent un seul des trois facteurs identifiés en même temps qu'ils présentent un degré d'association positive avec au moins cinq autres items de l'épreuve pré-expérimentale; on voit que cette situation se produit de façon presqu'exactement semblable dans

le cas de l'item 18, à la différence qu'il sature deux des facteurs identifiés au lieu d'un seul.

On a donc procédé au choix des items 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 18 et 21 pour constituer l'épreuve finale du questionnaire d'attitudes. L'item 16 a été écarté parce qu'il aurait constitué le sixième item à saturer le facteur "succès", ce qui aurait entraîné un déséquilibre marqué au détriment des deux autres facteurs. L'item 19 a pour sa part été écarté parce que s'il saturait le facteur "coeur", il ne démontrait pas un niveau élevé d'inter-corrélation avec les autres items.

Les délais impartis à l'équipe d'expérimentation n'ont pas permis le contrôle de la fidélité test-retest du questionnaire d'attitudes. Au chapitre de la validité concourante, le caractère novateur de l'instrument de mesure (tant au niveau de l'âge des enfants qu'il permet d'évaluer que de sa facture proprement dite) en a rendu le contrôle impossible; il ne s'est pas en effet trouvé d'autres instruments du même genre et destinés à une population semblable que l'on puisse mettre en corrélation avec celui dont on a décrit plus haut l'élaboration.

TABLEAU 6

Résumé graphique des résultats de l'analyse d'inter-corrélation et de l'analyse factorielle de la version pré-expérimentale du questionnaire d'attitudes; identification des items de la version finale

	Items de l'épreuve pré-expérimentale																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Analyse d'inter-corrélation		•	•			•	•				•	•	•		•	•		•			•
Analyse factorielle																					
a. coeur											•		•					•	•		
b. correction							•					•			•						
c. succès		•	•			•										•		•			•
Version finale		•	•			•	•				•	•	•		•			•			•
		2	3			6	7				11	12	13		15			18			21

E. LA VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES

Au terme du processus de sélection des items décrit plus haut, l'épreuve finale du questionnaire d'attitudes a été constituée de dix items dont trois sont reliés au facteur "coeur", trois au facteur "correction" et quatre au facteur "succès". Elle furent redistribuées au hasard.

Le lecteur trouvera un facsimulé du questionnaire et la transcription des directives correspondantes à l'annexe C.

CHAPITRE TROISIEME

La phase expérimentale: l'échantillon et le déroulement en classe

A. L'ECHANTILLON

L'évaluation s'est effectuée en deux temps: à la fin de septembre et au début d'octobre 1977, puis à la fin de mai et au début de juin 1978. Le test a été soumis à 58 classes de l'élémentaire (3ième, 4ième, 5ième et 6ième année) provenant de six commissions scolaires. Le groupe expérimental, composé de 40 classes, a été évalué au tout début de l'expérimentation puis après huit mois de participation au déroulement de "Comme on dit...". Les 19 classes du groupe contrôle ont été évaluées aux mêmes moments de l'année scolaire. Le tableau 7 présente une description de l'échantillon.

B. LE DEROULEMENT EN CLASSE

Conformément aux conclusions de la pré-expérimentation l'administration du questionnaire d'attitudes s'est effectuée de la façon suivante. L'expérimentateur rencontre les élèves classe par classe pour leur administrer le questionnaire. Cette administration dure environ 25 minutes et comporte trois étapes: les enfants écoutent d'abord une brève anecdote enregistrée sur bande magnétique; ils se familiarisent ensuite avec le mode de réponse en voyant quelques exemples avec l'expérimentateur; celui-ci lit enfin à haute voix les énoncés en laissant aux enfants le temps de choisir une réponse et de porter ce choix sur la feuille-réponse préalablement mise à leur disposition. Soulignons que la bande n'est entendue qu'une seule fois et que l'expérimentateur ne donne aucune explication quant aux énoncés.

TABLEAU 7

Répartition des classes des groupes expérimental (E) et témoin (T) en fonction de la commission scolaire d'origine et du niveau scolaire

Commission scolaire	Groupe	Niveau scolaire				Total	
		3	4	5	6		
Deux-Montagnes	E	2	3	3		8	
	T	1	1	1		3	
Huntingdon	E			2		2	
	T			1	1	2	
Ste-Thérèse	E	2	3	1	2*	7	
	T	1	1	1	1	4	
Taillon	E	3	1	2	3	9	
	T	1	1	1	1	4	
Valmont	E	10				10	
	T	3				3	
Vaudreuil	E		2	2		4	
	T		1	1		2	
Total	E					40	58
	T					18	

* Classe double

CHAPITRE QUATRIEME

Les méthodes d'analyse

A. INTRODUCTION

Conformément aux objectifs de ce rapport, l'analyse des résultats devra déterminer si "Comme on dit..." modifie les attitudes des enfants à l'endroit d'une variété dialectale dite populaire du français québécois. Pour répondre à cette question, il suffirait en principe de comparer les résultats obtenus aux post-tests par les sujets du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Dans le cas présent, l'application de cette technique suppose d'abord la vérification du niveau de participation des classes expérimentales, de façon à s'assurer de l'homogénéité de ce groupe. Dans le cadre de la présente expérimentation, il n'existait pas un expérimentateur unique, entièrement responsable de l'utilisation de "Comme on dit..." dans les différentes classes, puisque les enseignantes impliquées dans le projet jouaient en quelque sorte ce rôle d'expérimentateur. Il se peut donc, pour des raisons diverses, que toutes les classes expérimentales n'aient pas bénéficié à un même degré du projet. Il convient donc de contrôler l'équivalence des classes expérimentales eu égard au niveau de participation au projet de façon à apprécier plus justement la teneur des résultats observés. L'évaluation de la participation précédera donc ici la description des méthodes d'analyse.

B PARTICIPATION AU PROJET

L'évaluation du niveau de participation a porté sur 39 des 44 classes expérimentales d'origine. Deux des cinq classes éliminées avaient déjà retiré leur participation au cours de

l'année scolaire (une classe de 6ième année de la commission scolaire Huntingdon et une classe de 5ième année de la commission scolaire de Taillon). Quant aux trois autres classes, leur retrait a été dicté soit par le caractère particulier des élèves qui les formaient (deux classes dites spéciales de la commission scolaire de Deux-Montagnes) soit par l'incapacité des élèves à remplir les exigences des tâches des prétest et post-test (classe de 2ième année de la commission scolaire de Huntingdon). L'élimination de ces cinq classes ramène donc à quatre le nombre de niveaux scolaires considérés soit 3ième, 4ième, 5ième et 6ième année.

L'évaluation du mode de participation de chacune des classes a été effectuée à partir de la compilation des résultats de l'entrevue de fin d'année menée auprès de plus d'une trentaine d'enseignantes; une quinzaine d'enseignantes, absente à l'entrevue, furent ultérieurement contactées par téléphone et purent, elles aussi, préciser le nombre et la nature des exercices qu'elles ont complétés dans le cadre de chacun des cinq modules de "Comme on dit...".

La figure 1 résume les données ainsi recueillies. On peut y constater que, si l'étude des modules 1, 2, 4 et 5 a été abordée par la majorité des enseignantes impliquées dans le projet, il reste que seuls les exercices du module 1 semblent avoir été complétés dans leur quasi-totalité. Pour les trois autres modules, il existe toujours un écart plus ou moins considérable entre le pourcentage d'enseignantes qui en ont amorcé l'étude et la proportion d'exercices chaque fois complétés. Quant au module 3, il demeure le module le plus négligé de tous; seu-

lement 44% des enseignantes ont eu le loisir de l'utiliser en classe et, cela, par le biais de seulement 26% des exercices qui le constituaient. De tels résultats traduisent donc clairement l'existence de différences quant au niveau et au mode de participation au projet vécus par les diverses classes expérimentales; par conséquent, ils suggèrent la nécessité de recourir à une analyse plus détaillée du mode de participation propre à chacune des classes ici impliquées.

Pour faciliter cette évaluation, les données recueillies ont été regroupées en trois blocs d'activités correspondant à trois différents aspects de "Comme on dit...". Un premier bloc d'activités est composé des parties a, b et c du module 1 ainsi que du module 2 (au total 99 exercices) réunis d'abord parce que leur présentation doit nécessairement être séquentielle, mais surtout parce qu'ils partagent un même but, soit l'objectivation phonétique puis métalinguistique de la langue orale par le biais de différents instruments d'analyse (discrimination auditive, transcription phonétique, exercice structural). Le second bloc est constitué du seul module 3 dont la principale caractéristique réside dans l'objectivation de la variété dialectale du français oral et dans la modification subséquente des attitudes de l'élève. Ce module propose l'écoute de 12 bandes magnétiques suivie d'exercices structuraux portant sur le contenu de ces bandes; comme certaines enseignantes ont préféré se limiter à l'écoute des bandes alors que d'autres ont toujours complété cette écoute par les exercices suggérés, il a été convenu de considérer l'écoute et l'exercice comme deux autres activités distinctes et d'accorder la valeur d'un seul exercice complété à chaque bande qui n'aura été qu'écoutée alors qu'une bande qu'on aura exploitée plus en

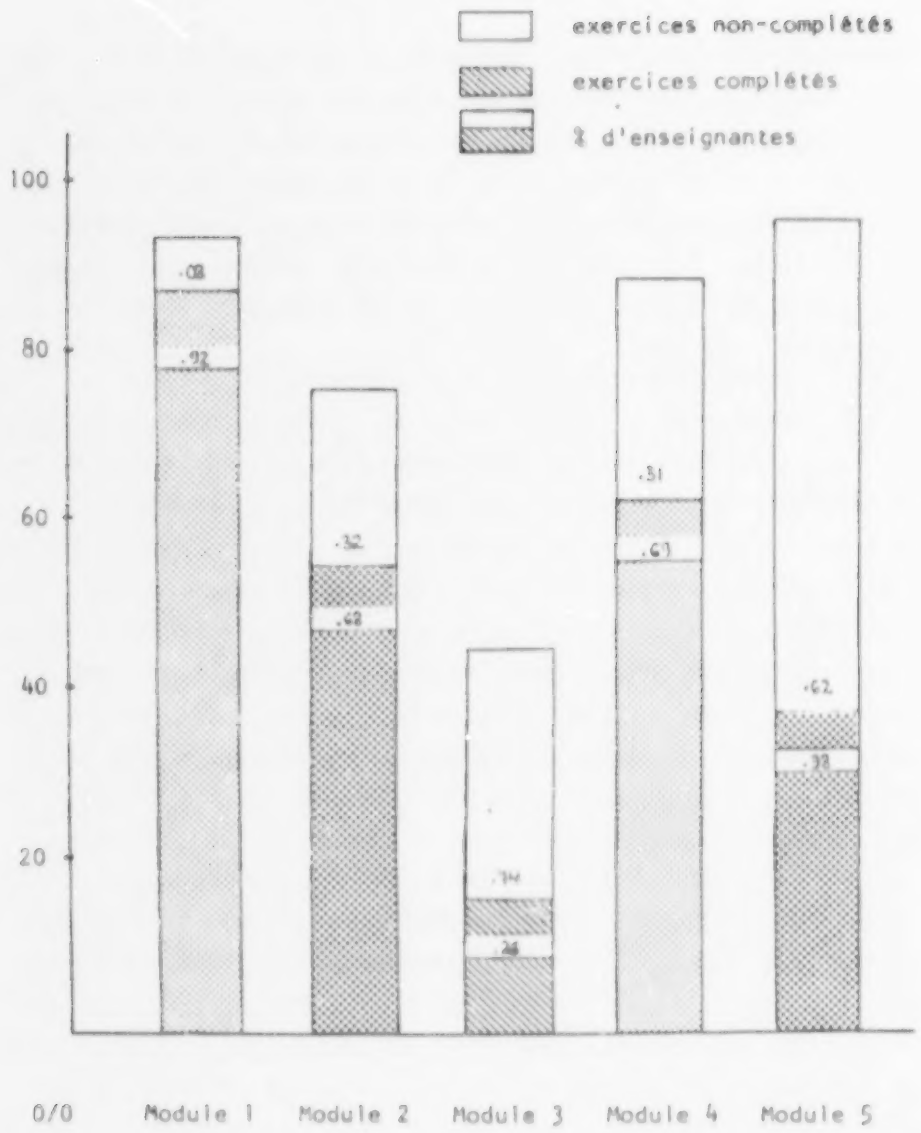

Figure 1. Pour chacun des cinq modules, pourcentage d'enseignantes qui en ont au moins abordé le contenu et répartition des exercices de chacun selon qu'ils ont ou non été complétés par celles-ci.

détail se verra accorder la valeur de deux exercices; cette façon de compter fait passer le nombre total d'exercices de ce module de 12 à 24. Enfin, le dernier bloc d'activités se compose des 36 exercices propres aux modules 4 et 5, tous centrés sur l'exercice d'une fonction communicative à travers différents jeux ou situations.

Pour chacun des trois blocs d'activités, chaque classe expérimentale a été dotée d'un taux de participation correspondant à la proportion d'exercices complétés. Le tableau 8 présente la répartition des 39 classes expérimentales en fonction du taux de participation dans chacun des blocs d'activités. Si l'on s'attarde d'abord aux modules 1 et 2, on peut remarquer que la majorité des classes ont vu au moins 50% des exercices composant ce bloc, seulement quatre classes se situant en deça de ce seuil; on constate par surcroît que 15 des 39 classes expérimentales ont vu la quasi-totalité des exercices (90% et plus).

Le module 3 a donné lieu pour sa part à un très faible taux de participation, 23 classes n'ayant à peu près pas touché ce module (de 0 à 10%); les autres ont toutes un taux de participation inférieur à 50%, sauf deux d'entre elles.

Enfin, les modules 4 et 5 présentent un pattern de participation plus varié, les classes se répartissant sur à peu près tous les échelons du niveau de participation. Sur l'échelle de participation ces deux derniers modules se situent entre les deux blocs précédents: beaucoup plus fréquentés que le module 3, les

TABLEAU 8

Répartition des classes expérimentales en fonction du taux de participation observé dans chacun des blocs d'activités

Module	Niveau scolaire	Taux de participation										Total
		0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	91-100	
1-2	3			1		2			7		7	17
	4		1			1	3	1			2	8
	5		1	1			2		2	1	3	10
	6								1		3	4
3	3	11	2	1	2	1						17
	4	6	1	1								8
	5	4		3		1	1	1				10
	6	2		1		1						4
4-5	3			4			7	3		1	2	17
	4	2			1	3	1				1	8
	5	1			1	3	1			2	2	10
	6				1				2		1	4

modules 4 et 5 ont toutefois été moins étudiés que les modules 1 et 2 puisque seulement six classes ont vu la quasi-totalité (90 à 100%) des exercices qui les composent.

L'observation de ces données permet donc de confirmer notre intuition initiale: les classes expérimentales n'ont pas toutes participé à un même degré ni probablement de la même façon au projet. Du reste, à strictement parler, aucune d'entre elles n'a véritablement complété le programme "Comme on dit..." puisque, dans aucun cas le module 3 n'a été vu en totalité.

Une alternative s'offre à nous: ou bien regrouper les classes expérimentales en différents sous-groupes caractérisés par leur taux de participation, ou bien limiter l'analyse aux classes qui ont complété le plus grand nombre d'exercices. L'équipe d'expérimentation a choisi la deuxième solution. Le but du présent travail, rappelons-le, est d'évaluer l'influence de "Comme on dit..." tel qu'il a été conçu, c'est-à-dire formé de cinq modules distincts, comportant chacun un certain nombre d'exercices. L'influence du projet doit donc être mesurée à partir de classes où son utilisation a été la plus complète possible c'est-à-dire où le nombre d'exercices complétés est le plus élevé et coïncide le mieux possible avec le projet.

Dans le cas qui nous occupe, le taux de participation le plus élevé est bien sûr celui qui se situe entre 90% à 100%. Du reste, si l'on se reporte une fois de plus au tableau 7, on note que, pour les modules 1, 2, 4 et 5, il se trouve au moins

un représentant de chacun des niveaux scolaires qui atteint ce niveau élevé de participation. Un retour aux résultats individuels permet par ailleurs de constater que quatre classes, représentant chacune un niveau scolaire différent, obtiennent un taux de participation de 90% et plus, tant pour les modules 1 et 2 que pour les modules 4 et 5; ces classes sont issues d'une même commission scolaire et, par conséquent, d'un même niveau socio-économique; en ce sens elles forment un groupe relativement homogène.

Au niveau du module 3 par contre, ces quatre classes, comme la majorité des autres, ont un taux de participation très bas (ne dépassant pas 25%). De ce fait, même en ne considérant que ces quatre classes expérimentales, la présente évaluation ne peut véritablement porter que sur les effets de quatre des cinq modules de "Comme on dit...", soit les modules 1, 2, 4 et 5.

Le fait de ne retenir que quatre classes expérimentales impliquerait bien sûr que l'échantillon d'origine comportant 39 classes expérimentales et 19 classes témoins serait maintenant fort réduit: Il ne comporterait plus que 8 classes soit les quatre classes expérimentales répondant aux critères de participation énoncés plus haut et les quatre classes témoins auxquelles elles seraient pairées.

Pourquoi administrer un test d'attitudes à un nombre relativement élevé de classes pour, par là, réduire cet effectif à sa valeur minimale? Il faut se rappeler que la présente expérimentation a le mérite de reproduire de façon très réaliste les

modes possibles d'utilisation du projet "Comme on dit..." dans un contexte scolaire non-expérimental en laissant aux enseignantes le contrôle de la classe et un degré normal d'initiative; ce mode d'expérimentation offre en contre partie un inconvénient certain: l'absence de contrôle de l'équipe d'expérimentation sur le mode de participation des élèves au projet. En ce sens, il est juste de dire que la situation actuelle était imprévisible. Par ailleurs, un échantillon plus étendu a sans doute contribué à augmenter la probabilité de retrouver en nombre suffisant des classes qui atteignent les niveaux élevés de participation requis par l'analyse.

Dans le cas présent, l'échantillon-type est bien sûr réduit, mais il apparaît préférable d'utiliser un effectif réduit présentant un taux homogène de participation et capable de nous renseigner sur l'influence de "Comme on dit..." plutôt que de compter sur un échantillon étendu de classes traduisant soit des conditions artificielles d'expérimentation ou soit des taux de participation très hétérogènes.

En résumé, la présente analyse tentera d'apprécier l'influence de "Comme on dit..." au niveau des attitudes à l'endroit de la langue orale auprès de huit classes dont quatre sont des classes expérimentales et les quatre autres des classes témoins.

Les huit classes de l'échantillon d'analyse évoquées plus haut proviennent de la commission scolaire de Taillon; elles constituent un sous-groupe expérimental de quatre classes

et un sous-groupe contrôle de la même taille. Chacun de ces sous-groupes se répartissent en quatre niveaux scolaires, 3ième, 4ième, 5ième et 6ième année. Le tableau 9 présente le nombre d'élèves inclus dans chacune des huit classes choisies pour l'analyse des résultats. Il rapporte également les taux de participation caractérisant les classes expérimentales; ces taux de participation concernent non seulement les modules 1, 2, 4 et 5 mais aussi le module 3.

Le lecteur pourra juger par lui-même de la difficulté de tenir éventuellement ce module pour cause importante d'un quelconque changement d'attitudes que l'analyse des résultats pourrait révéler. Cette réserve prend toute sa valeur quand on constate l'importance du rôle que ce troisième module devait jouer, aux yeux des concepteurs de "Comme on dit..." dans le changement d'attitudes qu'on désirait provoquer.

C. METHODE D'ANALYSE

Pour procéder à l'évaluation des résultats observés aux différentes épreuves, il aurait été possible de recourir à l'analyse de la variance et de comparer ainsi la performance des huit classes lors des post-tests. Un tel modèle d'analyse ne s'applique cependant que dans le cas où le schème de recherche, étant de nature expérimentale, repose sur un échantillonnage aléatoire qui permet d'annuler l'influence des variables associées et qui, de ce fait assure l'équivalence initiale des groupes chaque fois comparés. Or la formation des groupes de sujets participant à la

TABLEAU 9

Niveau scolaire, nombre d'élèves et taux de participation caractérisant les différentes classes expérimentales et témoins choisies pour l'analyse des résultats

Niveau scolaire	Groupe	Nombre de sujets	Taux de participation		
			Modules 1 et 2	Module 3	Modules 4 et 5
3ième	E	23	1.00	.25	1.00
	T	23	--	--	--
4ième	E	24	1.00	.25	1.00
	T	30	--	--	--
5ième	E	25	1 00	Ø	.83
	T	24	--	--	--
6ième	E	28	1.00	.08	.80
	T	29	--	--	--

présente expérimentation ne respecte pas un tel postulat: non seulement la sélection des sujets n'a-t-elle pas été effectuée au hasard (elle a plutôt tenu compte du désir des enseignantes de participer au projet) mais encore a-t-elle porté sur des classes entières et non pas sur des sujets choisis individuellement. L'échantillon qui en résulte n'est donc pas nécessairement représentatif de la population et ne permet en tout cas pas d'affirmer, malgré les similitudes apparentes, l'équivalence pré-expérimentale des classes expérimentales et témoins au moment du début de l'expérimentation.

L'expérimentation s'est déroulée conformément à un schème quasi-expérimental (voir Campbell et Stanley, 1963). Dans ce contexte expérimental, il devient impérieux de contrôler, à la lumière des résultats observés au prétest, le statut initial des différentes classes de façon à ne pas confondre éventuellement l'influence d'une non équivalence initiale et celle du traitement expérimental; ce contrôle pouvait s'exercer par le recours à deux techniques distinctes d'analyse des résultats:

1) faire porter l'analyse de la variance sur les différences observées entre les prétests et post-tests (gains, scores, analyses);

2) utiliser l'analyse de la covariance.

Si ces deux approches semblent répondre à un même besoin, il apparaîtrait cependant que la première soit ici moins souhaitable puisqu'elle n'est sensible qu'à des change-

ments très marqués et qu'elle est plus adaptée à un schème expérimental; la seconde au contraire est plus sensible à des changements moins marqués, plus sophistiquée et serait surtout plus appropriée dans le cas d'un schème quasi-expérimental (voir à ce sujet Campbell et Stanley, 1963).

Plus souvent utilisée dans un schème de recherche quasi-expérimental, l'analyse de la covariance s'apparente du reste à l'analyse de la variance; comme cette dernière, elle ne porte que sur une série unique de données qui ont toutefois été corrigées de manière à annuler l'effet de variables associées (dites covariables). Ainsi, dans un contexte de mesures répétées (prétest - post-test), l'analyse de la covariance tient la première série de résultats obtenus au prétest pour la "covariable" alors que la deuxième série de résultats obtenus au post-test constitue la "variable dépendante"; l'analyse porte sur la deuxième série de résultats (post-test) corrigée en quelque sorte à la lumière des résultats de la première série (prétest).

Dans le cas qui nous occupe, l'analyse de la covariance aurait donc pour objet d'éliminer le biais qu'introduisent les différences observées au niveau du prétest de façon à permettre une comparaison non biaisée des résultats obtenus au post-test par les élèves répartis en fonction de leur appartenance au groupe expérimental ou témoin, ou encore, selon leur niveau scolaire d'origine.

A la lumière des renseignements recueillis l'équipe d'expérimentation a donc préféré recourir à l'analyse de covariance plutôt qu'à l'analyse de variance des gains scores.

CHAPITRE CINQUIEME

Les résultats et leur analyse

A. PRESENTATION DES RESULTATS

Rappelons que le test comporte dix énoncés dont il s'agit, pour l'élève, d'évaluer la véracité en indiquant pour chacun si il lui apparaît très vrai, un peu vrai, un peu faux ou très faux. La distribution des cotes s'effectue de la façon suivante: un point est accordé lorsque l'enfant considère l'affirmation très fausse, un point de plus lui est donné lorsqu'il indique qu'elle est un peu fausse et ainsi jusqu'à concurrence de quatre points. Par ailleurs, aucun point n'est attribué à l'élève qui omet de répondre ou qui fait plus d'un choix. Au total, l'élève peut obtenir une cote variant entre 0 et 40. Les moyennes et écart-types des résultats obtenus par les classes expérimentales et témoins, présentés au tableau 10, montrent que les résultats au post-test sont supérieurs à ceux du prétest. La différence de moyenne entre prétest et post-test la plus élevée est de 6.482; elle est enregistrée par la classe de 4ième année du groupe témoin. Les classes témoins, à l'exception de la classe de 3ième année, présentent de plus grandes différences de moyennes que les classes du groupe expérimental (en 3ième année, .666 pour le groupe expérimental et 3.920 pour le groupe témoin; en 4ième année, 1.131 pour le groupe expérimental et 6.482 pour le groupe témoin; en 5ième année, 3.280 pour le groupe expérimental et 4.254 pour le groupe témoin; en 6ième année, 3.000 pour le groupe expérimental et 2.560 pour le groupe témoin).

TABLEAU 10

Moyennes et écart-types des résultats obtenus par les élèves des groupes expérimental (E) et témoin (T) en fonction du niveau scolaire, pour le prétest et le post-test

Niveau scolaire	Groupe	Prétest		Post-test	
		$\bar{X}$	T	$\bar{X}$	T
3ième	E	22.667	7.867	23.333	4.934
	T	20.160	5.047	24.080	5.008
4ième	E	22.261	5.038	21.130	4.700
	T	17.185	4.764	23.667	4.958
5ième	E	17.520	3.980	20.800	4.655
	T	17.368	5.620	21.632	4.778
6ième	E	20.192	4.858	23.192	4.911
	T	17.720	4.078	20.280	4.596

B. ANALYSE DES RESULTATS

Comme l'indique le tableau 11, l'analyse de la covariance appliquée à ces données montre que le traitement expérimental ($F = 0.334$; $dl = 1$; n.s.) n'exerce aucune influence significative (au seuil de .05) sur les résultats recueillis au post-test. Toutefois, l'analyse de la covariance révèle une influence significative du niveau scolaire ($F = 5.453$; $dl = 1$; p .01) et de l'interaction entre le traitement expérimental et le niveau scolaire ($F = 7.473$; $dl = 1$; p .01).

Au chapitre de l'influence du niveau scolaire, les moyennes obtenues par les élèves de chacun des niveaux ont été comparées, deux à deux (test de Tukey: voir Lavoie, 1976, p. 334), afin de cerner où intervient cette influence. Le tableau 12 ne permet pas de le constater; aucune différence n'est en effet plus grande que l'indice critère. Dans un tel cas Lavoie suggère[1] de considérer comme significative la différence de moyenne observée la plus élevée (ici -2.355, pour les groupes de 3ième et 5ième année), précisant que le test F, plus robuste, est meilleur détecteur que le test T.

Au chapitre de l'interaction entre le niveau scolaire et le traitement, le tableau 13 montre qu'il y a une différence significative entre les sujets qui ont reçu le traitement et ceux qui en ont été exempts, pour les classes de 4ième et 6ième année;

---

[1] Communication personnelle

TABLEAU 11

Résultats de l'analyse de covariance des résultats des élèves de huit classes constituant l'échantillon restreint d'analyse

Source	$(Y - Y^1)$	dl		F
Traitement (A)	8.896	1	8.896	0.334
Niveau scolaire (B)	145.333	1	145.333	5.453*
Interaction (A x B)	199.180	1	199.180	7.473*
Erreur (S / AB)	5 037.142	189	6.653	

* Significatif au seuil de .01

TABLEAU 12

Différence des moyennes obtenues par l'ensemble des élèves selon chacun des niveaux scolaires pris deux à deux; valeurs critères correspondantes (Test T de Tukey)

	Moyennes	3ième	4ième	5ième	6ième	Valeurs critères
3ième	23.637		-1.251	-2.355	-1.886	2.737
4ième	22.389			-1.105	-0.636	2.496
5ième	21.282				0.469	2.089
6ième	21.751					

TABLEAU 13

Différence des moyennes obtenues par les élèves du groupe expérimental, d'une part, et ceux du groupe témoin, d'autre part, selon chacun des niveaux scolaires (test sur effets simples)*

	Moyennes	Moyenne corrigée	T
a_1 b_1*	23.333	23.221	-0.556
a_2 b_1	24.080	24.054	
a_1 b_2	21.130	21.032	-1.762*
a_2 b_2	23.667	23.732	
a_1 b_3	20.800	20.863	-0.564
a_2 b_3	21.632	21.701	
a_1 b_4	23.192	23.165	11.888*
a_2 b_4	20.280	20.337	

* a_1: groupe expérimental; a_2: groupe témoin

b_1: 3ième; b_2: 4ième; b_3: 5ième; b_4: 6ième

la différence des moyennes obtenues est de -1.762 pour les 4ième année et de 1.888 pour les 6ième année (T critère = 1.645; voir Winer à ce sujet).

On constate donc que l'effet d'interaction joue à deux reprises et qu'il joue la deuxième fois dans le sens contraire à la première fois; l'examen du tableau 13 révèle en effet qu'alors qu'en 4ième année les résultats du groupe expérimental sont significativement plus faibles que ceux du groupe contrôle, en 6ième année les résultats du groupe expérimental sont significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle.

En résumé, l'analyse de la covariance et les analyses subséquentes révèlent que le projet "Comme on dit..." n'a pas d'effet sur les attitudes des enfants de 3ième, 4ième, 5ième et 6ième année telles que mesurées dans le cadre de l'expérimentation de ce projet, alors que le niveau scolaire et l'interaction entre le projet "Comme on dit..." avec le niveau scolaire présentent des effets significatifs. L'examen attentif de l'effet de l'âge révèle une différence qui, selon l'expert consulté, pourrait être considérée significative: elle départegerait les enfants de 3ième année de ceux de 5ième année. Au chapitre de l'interaction significative entre le niveau scolaire et le traitement, son examen plus attentif révèle une situation paradoxale: cet effet avantage le groupe contrôle au détriment du groupe expérimental en 4ième année alors que le contraire se produit en 6ième année.

CHAPITRE SIXIEME

Interprétation des résultats

L'évaluation de "Comme on dit..." s'est effectuée dans le cadre d'un schème de recherche classique de type prétest - apprentissage - post-test. Un schème aussi rigoureux donne un rendement optimal lorsque la recherche reproduit en quelque sorte une situation de laboratoire. Cette dernière assure un meilleur contrôle des paramètres liés à l'administration des conditions expérimentales. Toutefois, l'équipe d'expérimentation a voulu que le contexte expérimental de l'évaluation permette l'intégration de "Comme on dit..." à la réalité scolaire, de façon à rendre plus facilement utilisables les conclusions tirées de cette évaluation de l'influence de "Comme on dit..." dans un contexte scolaire normal. Par conséquent, le contexte expérimental de l'évaluation a dû inscrire son intervention dans le cadre d'un schème quasi-expérimental qui autorise plus d'indulgence au plan de l'équivalence initiale des groupes et de l'uniformité du traitement. L'équivalence initiale des groupes expérimental et témoin n'a donc pas été assurée; les sujets n'ont pas été choisis au hasard, individuellement, mais par classe, avec l'accord des enseignantes. On conçoit aisément qu'il aurait été artificiel de regrouper des enfants de classes différentes spécialement pour l'expérimentation du projet. Il a fallu en conséquence avoir recours à une technique statistique capable de contrôler les effets de l'impossibilité d'adopter une procédure aléatoire d'assignation du traitement: l'analyse de la covariance.

Au chapitre de l'uniformité du traitement expérimental, l'impossibilité de règlementer à distance le mode d'exploitation du matériel de "Comme on dit..." a favorisé l'apparition de modes très variés d'exploitation qui se distinguaient principalement les uns des autres par la quantité variable de "matière" couverte par chaque enseignante. Il a donc fallu apporter,

a posteriori, certains soins destinés à contrôler le niveau de participation au projet pour chacune des classes composant le groupe expérimental. Il est fort probable que des classes ayant complété le même nombre d'exercices les aient abordés de façon différente, d'autant plus que dans sa présentation "Comme on dit..." adopte rarement une formule prescriptive; le mode d'utilisation de "Comme on dit..." est nécessairement influencé par les opinions et le style pédagogique de chacune des enseignantes.

Par ailleurs, le groupe des classes contrôles autant que celui des classes expérimentales reste soumis à l'influence qu'exercent les opinions et les stratégies pédagogiques des enseignantes à l'endroit de la langue parlée. En principe de telles variations seraient négligeables dans l'appréciation des résultats, l'effet du hasard permettant d'en postuler une distribution normale; mais l'échantillon de classes sur lequel porte l'analyse est trop réduit pour qu'on puisse compter aveuglément sur l'équivalence des deux groupes.

Dans les limites que la prudence dicte en présence des réserves énoncées plus haut, les résultats de cette expérimentation démontrent que "Comme on dit..." n'atténue pas la portée des influences correctives sur l'appréciation que l'enfant porte à une forme populaire du français québécois oral. Seul le niveau scolaire serait relié à un changement significatif; il semblerait que, avec l'âge, on verrait s'accroître la portée des influences correctives et normatives du milieu à l'endroit de la langue parlée. Bien sûr les résultats demeurent sujets aux limites imposées par le contexte expérimental dans lequel ils ont été obtenus; cela étant dit, il reste tout de même possible que "Comme on dit..."

soit incapable de produire auprès des élèves un changement à un niveau aussi profond que celui des attitudes face à la langue. Dans une telle perspective il convient d'examiner différents facteurs pouvant être en cause.

Il faut d'abord rappeler le fait que cette analyse porte sur un échantillon qui a très peu exploité les activités du module 3. Selon les auteurs de "Comme on dit...", ce module, mettant l'accent sur l'objectivation des variétés dialectales du français oral, serait susceptible de provoquer ce changement d'attitudes. L'équipe d'expérimentation ne partage pas cet optimisme, il est peu probable que l'addition de ce module viendrait changer de façon significative les résultats, puisque, généralement, la modification des attitudes à l'endroit de la langue orale s'effectue sur une période relativement longue: accentuer un tel changement n'apparaît possible que si l'élève subit, pendant un certain laps de temps, une immersion plus complète dans un contexte approprié. Le module 3 a peut-être sa place dans un tel contexte approprié mais il ne peut en être le seul élément; sa durée n'est pas suffisante pour provoquer l'apparition du changement poursuivi par les auteurs de "Comme on dit...".

Dans un autre ordre d'idée, il faut convenir que si "Comme on dit..." pris dans son ensemble propose des activités qui semblent capables de favoriser la réalisation des objectifs poursuivis par les auteurs, il est peu probable que durant la période qui lui a été consacrée, il ait pu être assimilé en profondeur, vu la quantité et la variété de son matériel. L'élève a été soumis à "Comme on dit..." pendant une période de huit mois à rai-

son de trois jours par semaine et de 45 minutes par jour. Cela est sans doute suffisant pour engendrer certains apprentissages spécifiques comme celui de l'A.P.I.; par contre il est beaucoup moins certain que cela suffise à produire le niveau d'assimilation compatible avec un changement d'attitudes.

De plus, il n'est pas du tout certain qu'à lui seul "Comme on dit..." permette d'obtenir des résultats de cet ordre. Une technique d'enseignement du français oral ne saurait être considérée sur le même plan que des techniques touchant d'autres domaines d'enseignement; elle se retrouve nécessairement en interaction avec d'autres modes plus ou moins informels d'apprentissage du même contenu, du fait que l'enseignement du français oral n'est pas la propriété exclusive de l'école. En effet, l'enfant débute son apprentissage du français oral dans son milieu familial et dans un contexte socio-culturel spécifique qui exerce des influences déterminantes. Même à l'école, l'enseignement du français oral ne peut se limiter au moment consacré à ce champ d'études; la langue parlée est utilisée dans l'enseignement de toutes les autres matières. Par conséquent l'enfant est sujet aux influences qu'exercent les attitudes et les interventions de chacune des enseignantes à l'endroit de la langue parlée.

En somme, dans la mesure où un cours de français oral demeure identifié à l'enseignement d'un contenu, comme c'est le cas pour "Comme on dit...", plutôt qu'à une approche pédagogique globale qui déborde l'horaire des périodes consacrées au français oral pour informer tout l'enseignement du français et plus largement peut-être l'ensemble des matières au programme, ce cours de français oral peut difficilement constituer un contrepoids suffisant

à toutes les influences qui ont cours à l'école ou à l'extérieur de l'école; cela semble d'autant plus évident que le changement poursuivi par les auteurs de "Comme on dit..." au chapitre des attitudes concernait le domaine de la langue orale et voulait s'inscrire à contre-courant des attitudes correctives et normatives prédominantes dans la société québécoise. En ce sens, il n'est peut-être pas étonnant de ne pas observer ici de résultats significatifs.

REFERENCES

CAMPBELL, D.T., STANLEY, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching, in N.L. Gage (Ed.): Handbook on research on teaching. Chicago: Rand Mc Nally & Company.

EDWARDS, A.L. (1957). Techniques of attitude scale construction. New York: Appleton-Century-Crofts.

FERGUSON, G.A. (1966). Statistical analysis in psychology and education (2e ed.). New York: Mc Graw-Hill.

LAVOIE, G. (1976). Plans d'expérience (2e partie). Notes de cours ronéographiées.

WINER, B.J. (1971). Statistical principles in experimental design (2e ed.). New York: Mc Graw-Hill.

ANNEXE A

Transcription orthographique des versions en "Français québécois correct" et en "Français québécois populaire" de l'anecdote destinée à l'évaluation des attitudes

"FRANCAIS QUEBECOIS CORRECT"

Hier je m'promenais, rue Ste-Catherine. J' m'attardais ici et là à regarder les vitrines des magasins. Je m'suis arrêté devant un magasin d'chapeaux. Tout à coup, j'ai aperçu un d'mes bons copains. Je n' l'avais pas vu depuis à peu près trois ans. Il avait l'air très heureux de m'voir, d'autant plus qu'il v(e)-nait d(e) s'acheter un magnifique chapeau. Il paraissait très fier de l'porter. Je m'suis empressé d'lui dire qu'son chapeau lui allait très bien. Là-d'ssus, il m'a proposé d'aller prendre un café avec lui. Nous avions hâte de nous parler du bon vieux temps. Il faut dire qu'il ventait beaucoup, et nous avions de la difficulté à nous entendre. Nous n'avions pas fait dix pieds qu'un coup de vent a emporté le fameux chapeau. Vous auriez dû le voir essayer de rattraper son chapeau (rires). Juste au moment où il allait l'atteindre, une auto est passée d'ssus (rires). Résultat: le chapeau était complètement aplati. Inutile de vous dire que mon ami était furieux.

"FRANCAIS QUEBECOIS POPULAIRE"

Hier j'marcha su'a rue Ste-Catherin' pi j'arrêta un peu partout pour r'garder d'in vitrin' des magasins. J'me su arrêté d'vant in magasin d'chapeaux. Tout d'in coup j'a'apparçu in gars que j'connaissais pis que j'avais pas vu depuis à pe près trois ans. I'ava' l'air pas mal content de m'vouèr; surtout qu'i'v'nais d's'ach'ter in chapeau qu'était pas mal beau. I'ava' l'air bin content de l'étrenner. J'y ai di qu'i'était bin chic a'ec ça. Ca'va l'air d'y fair' pas mal plésir. Fait que la, i m'a dit: "on va t'y prendr'in café au restaurant?" On ava' l'goût tou'é deux d's'asseouèr pi d'parler du bon vieux temps. Faux dire qu'i venta, c'ta éffrayant. Pi on avait bin d'la misèr' à s'entend'. Faisa pas dix pieds qu'on avait faite que l'chapeau d'mon chum é parti au vent. Vous auriez dû l'voir courir après son chapeau. Jus' com'i' alla l'attraper, i'a in char qui é passé d'sus. L'chapeau d'mon chum était toute effouèré. Mon chum, i'était pas content, c'é moé qui vous l'dit.

ANNEXE B

Fac-similé d'une des deux versions pré-expérimentales du questionnaire d'attitudes (feuille-réponse)

ECOLE: _____

CLASSE: _____

	OUI	NON
Est-ce que tu parles toujours français chez toi?	☐	☐

EXEMPLES

	OUI	oui	non	NON
Il fait beau aujourd'hui.	☐	☐	☐	☐
Je chante bien.	☐	☐	☐	☐

		OUI	oui	non	NON	Poles
1.	Je comprends bien ce qu'il dit.		☐	☐	☐	☐	1
2.	Il est fin, intelligent.	.CS	☐	☐	☐	☐	3
3.	Il a fait beaucoup d'études.	.CS	☐	☐	☐	☐	4
4.	Il fait des efforts pour parler comme ça.		☐	☐	☐	☐	1
5.	Je crois ce qu'il dit.		☐	☐	☐	☐	4
6.	C'est quelqu'un d'important.	.CS	☐	☐	☐	☐	4
7.	Il prononce bien.	.N	☐	☐	☐	☐	1
8.	Il est bête, stupide.		☐	☐	☐	☐	3
9.	Il a de l'ambition.		☐	☐	☐	☐	4
10.	Il parle comme un directeur d'école.		☐	☐	☐	☐	4
11.	Je me sens à l'aise avec lui.	.A	☐	☐	☐	☐	2
12.	Il parle correctement.	.N	☐	☐	☐	☐	1
13.	Je l'aime.	.A	☐	☐	☐	☐	3
14.	Il commande aux autres, c'est un chef.		☐	☐	☐	☐	4
15.	C'est bien de parler comme lui.	.N	☐	☐	☐	☐	1

		OUI	oui	non	NON	Poles
16.	Il est sûr de lui.	☐	☐	☐	☐	4
17.	Il parle comme un menuisier, un jardinier, un ouvrier.	☐	☐	☐	☐	4
18.	Il est aimable. .A	☐	☐	☐	☐	3
19.	Je parle comme lui.	☐	☐	☐	☐	2
20.	Il pourrait être mon voisin.	☐	☐	☐	☐	2
21.	Il travaille beaucoup. .CS	☐	☐	☐	☐	4

ANNEXE C

Fac-similé de la version finale du questionnaire d'attitudes
(feuille réponse) et verbatim des consignes

TEST D'ATTITUDES

ECOLE: _____ ☐ 16

PROFESSEUR: _____ ☐ 17

ANNEE: _____ ☐ 18

NOM: _____

EXEMPLES

	OUI	oui	non	NON
AUJOURD'HUI, IL FAIT BEAU.	☐	☐	☐	☐
L'HIVER EST PLUS AMUSANT QUE L'ETE.	☐	☐	☐	☐

S.G.M.E.
COMME ON DIT
EXPERIMENTATION

L'HOMME QUE VOUS AVEZ ENTENDU NOUS RACONTER UNE HISTOIRES...

	OUI	oui	non	NON	
1. IL EST FIN, INTELLIGENT	☐	☐	☐	☐	21
2. IL PRONONCE BIEN.	☐	☐	☐	☐	22
3. JE ME SENS A L'AISE AVEC LUI.	☐	☐	☐	☐	23
4. IL A FAIT BEAUCOUP D'ETUDES	☐	☐	☐	☐	24
5. IL PARLE CORRECTEMENT	☐	☐	☐	☐	25
6. IL EST AIMABLE.	☐	☐	☐	☐	26
7. C'EST QUELQU'UN D'IMPORTANT	☐	☐	☐	☐	27
8. C'EST BIEN DE PARLER COMME LUI.	☐	☐	☐	☐	28
9. IL TRAVAILLE BEAUCOUP.	☐	☐	☐	☐	29
10. JE L'AIME.	☐	☐	☐	☐	30

CONSIGNES

Remarques préliminaires

1. Remettre une feuille réponse à chaque enfant.
2. S'assurer que chaque enfant dispose d'un crayon.
3. S'assurer que la bande magnétique est en place et que le début de son déroulement ultérieur coïncide avec le début de l'enregistrement.

Consigne

Bonjour les amis! Je m'appelle E et je viens aujourd'hui vous faire écouter la voix d'une personne qui va nous raconter une petite histoire. Après avoir écouté cette petite histoire, vous allez me dire ce que vous pensez de la personne qui vous aura raconté cette histoire.

Avant d'écouter cette petite histoire, je vais vous montrer comment vous pouvez me dire ce que vous pensez de l'homme qui va nous la raconter.

Je viens de vous remettre une feuille imprimée des deux côtés. Regardons ensemble la page 1 de cette feuille: le numéro de la page est écrit en haut à droit. Vous avez tous la page 1?

Ecris le nom de ton école sur la ligne à côté du mot école. Ensuite, écris le nom de ton professeur à côté du mot professeur. Puis, écris le numéro de ta classe à côté du mot année, et ton nom, à côté du mot nom.

Maintenant nous allons faire quelques exemples ensembles. Je vais te lire la première phrase qui est écrite sur la première page. Regarde et écoute bien:

Aujourd'hui il fait beau

Si tu penses que cette phrase ... est très vraie, tu mettras ta croix sous le gros oui. Si tu penses que cette phrase ... est seulement un peu vraie, tu mettras ta croix sous le petit oui. Au contraire, si tu penses que cette phrase ... est un peu fausse, tu mettras ta croix sous le petit non. Si enfin, tu penses que cette phrase ... est très fausse, tu mettras ta croix sous le gros non.

...

Avant de mettre ta croix, décide si la phrase ... est très vraie, un peu vraie, un peu fausse ou très fausse, puis, mets ta croix vis-à-vis ce que toi tu penses.

...

Essaie maintenant de répondre au deuxième exemple écrit sur ta feuille. Dis-moi ce que tu penses de la phrase suivante:

L'hiver est plus amusant que l'été

Penses-y, puis mets ta croix sur la feuille vis-à-vis ce que tu penses. N'oublie pas que tu ne dois mettre qu'une seule croix.

...

Si tu penses que l'hiver est bien plus amusant que l'été, tu aurais dû faire ta croix sur le gros oui; si tu penses que l'hiver est seulement un peu plus amusant que l'été, tu aurais dû faire ta croix sous le petit oui; par contre, si tu penses que l'hiver est un peu moins amusant que l'été tu aurais dû faire une croix sous le petit non; si tu penses enfin, que l'hiver est beaucoup moins amusant que l'été, tu aurais dû faire une croix sur le gros non.

Tu as bien compris? Laisse maintenant ta feuille de côté, on va écouter quelqu'un nous raconter une petite histoire.

Histoire

Prends maintenant ta feuille et tourne-là à la page 2. Je vais te lire chacune des phrases que tu vois sur ta feuille, une à une, puis, tu vas me dire pour chaque phrase si tu penses qu'elle est très vraie, un peu vraie, un peu fausse, ou très fausse.

L'homme qui a raconté cette histoire.

Il est fin, intelligent — — — —

Mets ta croix vis-à-vis ce que tu penses de cette phrase.

L'homme qui a raconté cette histoire.

Il prononce bien — — — —

Dis-moi ce que tu penses de cette phrase.

L'homme qui a raconté cette histoire.

Je me sens à l'aise avec lui. — — — —